

zásával — úgy tudom — még nem rendelkezünk. Kitűnő alkalom kínálkozik ezen még kevésbé megművelt területen elsőrendű (országos) pedagógusaink számára. Ez a munka természetesen alapos készültséget feltételez a két szóban forgó tudományon kívül a néprajzban is.

Kísérletként egyes részletkérdésekre nézve talán az egyetemek pedagógiai szemináriumait is igénybe lehetne venni a tanár irányításával (disszertációk). Annyi bizonyos, hogy a geopszichológia és a geopolitika nem egy termékeny szempontra figyelmeztetne.

Kemény Ferenc.

A nevelés metafizikai alapjai.

Minden nevelési vita, ha elég mélyrehatóan folytatják, előbb-utóbb napvilágra hozza azt a tényt, hogy a vita forrása valójában nem is a szóbanforgó tantervi vagy módszeres kérdés, hanem sokkal inkább a vitatkozók metafizikai felfogásának különbözősége. Rendszeres nevelői gondolkodás nem lehet meg a világról és az életről alkotott vélemény, metafizika nélkül. Vannak ugyan sokan — „gyakorlati” nevelőnek hívják saját magukat — akik tagadják ugyan ezt a tételt és hangoztatják, hogy a nevelési elveket indukcióval kell megállapítani a nevelési gyakorlatból, nem pedig spekulatívúton, valamint elvont alapelvből. De ezzel a felfogással szemben elég rámutatni arra, hogy a metafizika felvetése maga is metafizika: aki a gyakorlati tevékenységek elsődlegességére esküszik a nevelésben, az is állást foglalt már önmagában a világot illetően és alapvetőnek az úgynevezett „kézzelfogható tényeket” találta, szóval pozitivistamateriálista metafizikát alakított ki magának. A metafizika elől nincsen menekvés, ott van az mindig minden ember lelkében és az ösztönös cselekedetektől eltekintve, minden emberi cselekvés a cselekvő ember metafizikai felfogásának egyenes folyománya. Ezért most megkíséreljük néhány alapvető metafizikai kérdés megvizsgálását, a nevelésre gyakorolt hatás szempontjából.

A metafizikának igazában egyetlen problémája van, a valóság lényegének megállapítása. Ez a középponti probléma azonban a nevelő számára több kisebb problémakörre oszlik. 1.) A valóság birodalmának hol van a határa? Csak az a valóság, ami érzékeinkkel tapasztalható, vagy a valóság a természetén kívül és felül lévő világ is, amit csak az ideálista filozófia, még a vallás tanításaiból ismerünk? . . . 2.) Ez a valóság most egység, vagy sokság? Látszólag ezer és millió különböző valóság vesz körül bennünket, de nem lehetséges-e az, hogy a különbségek, amelyek ezeket a valóságokat egymástól elválasztják, csak látszólagosak? Nem lehetne az összes egyedeket egyetlen, minden tartalmazó valóságba összefogni? . . . 3.) Ha pedig elfogadjuk az egyedi különbözőség tényét, kérdés, hogy ezek a különböző egyedek mindig újonnan bukkannak-e fel a semmiségből, vagy csak egy meglévő valóságnak újabb formáit mutatják-e? Úgy kell-e felfognunk a valóságot, mint az időben változhatatlant, amely egyre több és több oldaláról mu-

tatkozik meg, vagy pedig mint örök változót, amiben soha semmi sincsen készen és soha semmit előre megmondani nem lehet? ... 4.) Végül meg kell vizsgálni, hogy emberi tényezők — pl. szülők, vagy nevelők — mennyiben befolyásolhatják a valóság egyes részeinek — pl. gyermekeknek — alakulását. A determinizmus elmélete mennyiben érvényes a humánus síkján? Ezek a fő kérdések, amelyeknek tisztázásától egész nevelői attitűdünk kialakulása függ.

1.) Amikor a valóság birodalmának határát kell meghúzni, sok nevelő választja a kézenfekvő megoldást és megmarad az érzékelhető tárgyak, események és ezeknek felfedezhető viszonyai. mint egyedüli valóságok mellett. Az ilyen *naturdlista* gondolkodó őszintén bevallja saját kicsinységét a természettel szemben és nevelését is egészen a természet törvényeihez igyekszik igazítani. A természet szemszögéből nézve az egyedi ember csak futó megnyilvánulása annak az általános formának, „univerzálónak“, amit emberi fajnak nevezünk; annak a plazmának hordozója, amelyben fájának lehetőségei szunnyadnak. Ezért a naturalizmus értékrendjében első helyre kerülnek a faj fenntartására és terjesztésére irányuló tevékenységek. Azonban ahhoz, hogy az ember fáját fönntarthassa, nyilvánvalóan életben kell maradnia és összhangba kell kerülni környezetével. Ezért másodsorban fontosak lesznek azok a tevékenységek, amelyek az embernek, mint egyednek fennmaradását szolgálják, így az önvédelem és az önfenntartás tevékenységei. Harmadik sorba pedig azok a tevékenységek kerülnek, amelyek egyensúlyt teremtenek ember és környezete között, ösztöneit kielégítik és így boldogságát elősegítik. Ezek után már szinte magától adódik a nevelés *anyaga* is. Ha a legfontosabb teendő a faj fennmaradása és továbbfejlesztése, akkor a legfontosabb nevelő tevékenység a testnevelés, a legfontosabb tantárgyak pedig a biológia, eugénika és higiéné. Már kevésbé fontos bizonyos gyakorlati ismeretek közlése, amelyek az ember életbenmaradását célozzák; de azért persze meg kell tanítani mindenkit az utcai közlekedés szabályaira, ki kell oktatni légoltalomra, rá kell nevelni az úszásra és így tovább. Ide ebbe a csoportba kerülnek azok az ismeretek is, amelyekkel a majd felnövő ember kenyerét fogja megkeresni. Legkevésbé fontosak azok az ismeretek lesznek, amelyek az ember „boldogságát“, „hajlamainak harmónikus kielését“ teszik lehetővé; ide sorakozik az esztétikai nevelés a maga különböző formáiban, mint irodalom, zene és képzőművészet.

A naturalista nevelő *módszerén* szintén az élet és a fejlődés tényei uralkodnak. Biológiaiilag tudattalan reflexmozdulat célszerűbb, mint a gondolkodási folyamat eredményeként bekövetkező viselkedésfelet, tehát a nevelés elsősorban ilyen gépies reakciók begyakorlására kell hogy törekedjen; ezért a módszeres alapgondolat nem az „oktatás“ hanem a „szoktatás“ lesz. Ebben viszont elengedhetetlen az élet ritmusához való alkalmazkodás. Az élet lényegileg periódusos felépítésű, vannak benne napi, heti, évszakos periódusok, amik mindenkinek szemébe ötlenek és vannak persze nehezebben észrevehető, szellemi természetű periódusok is. Ilyen periodicitást mutat ki az új lélektan a gyermek szellemi fejlődésében is. A gyermek, ha tudatába új fogalmak

kerülnek, először elcsodálkozik, azután elkezd az új dolgok hasznosságát, gyakorlati értékét kutatni, végül pedig megpróbálja teljes rendszerbe foglalni az egész fogalomkomplexumot. Ennek megfelelően a nevelésben is minden „leckének” egy gondolkörrel kell egybeesni, amely problémával kezdődik, és az elcsodálkozás, megértés, felhasználás, rendszerezés fázisain végigfutva, önmagába torkollik vissza, vagyis új problémának válik forrásává. Ez lesz a naturalista nevelő módszerének legfőbb tanítása.

Ilyen naturalista nevelő sok van. De velük szemben egész tábor áll azoknak, akik elvetik a naturalista tanítást és misztikus élményre, vagy logikai érvekre támaszkodva azt hirdetik, hogy a valóság birodalma messze túlterjed az érzékszervek láthatárán, sőt voltaképpen csak ott kezdődik. Az anyagi világ csak káprázat: az igazi valóság a szellem világa. Ennek a szellemi világnak részese az ember is, akinek sorsa, de dicsősége is, hogy két világ közé plántálva, folyton törekedjék az anyagtól a szellem felé. Ez a törekvés hozza létre az úgynevezett „értéket”, szellemi valóságokat, amelyek kitérnek minden természettudományos magyarázat elől. Általában három ilyen értéket szoktak objektív valóságnak mondani, az igazat, a jót és a szépet, a hármat pedig mint az isteni vagy Abszolút fogalmának attribútumait szemlélik. Ezekre épül az ideálista nevelők tevékenysége.

Az ideálizmus szempontjából az egyedi ember — mint *értékkeremtő* — fontosabb a fajnál, mely csak *érték*hordozó lehet. Fontos a faj is, mert az egyszeri eredményt megőrzi és újabb egyedeknek adja át. De az élet legfőbb értelme nem önmagának fenntartása, hanem értékkeremtő egyedek létrehozása. S ugyanezért az ideálizmus értékrendjében a fajfenntartó és fejlesztő tevékenységek elvesztik az első helyet; az értékkeremtéshez elsősorban nagy-nagy függetlenség kell, függetlenség mindentől és mindenkitől, és így kívánatosá válik a celibátus, amint az megvolt sok különféle vallás szerzeteseinél, de nagy tudósoknál és művészeknél is. Alábbszáll az önfenntartás becsértéke is: az eszme fennmaradásáért eldobni az életet nagy és dicső dologgá válik, tanúk rá a hitvallók, de a hivatásukba belepusztuló tudósok és művészek is, akiknek a száma légió. Legfontosabbak azok a tevékenységek lesznek, amelyek a három értékre és azok összegére, az abszolútra vonatkoznak: intellektuális, morális és esztétikai tevékenységek, amelyek közelebb hoznak Istenhez.

Mindezt egybevetve, nem csodálkozhatunk azon, hogy ideálista nevelő *tantervében* a főhangsúly az irodalmira és művészire esik. Klasszikus és modern irodalmak, a művészi kifejezés különböző formái mind sorra kerülnek és céljuk elsősorban alaki képzés. Az irodalmat és a művészeteket nagy erdőhöz hasonlíthatjuk: az egészet bejárni lehetetlen, de aki 10 úton végigment, az fogalmat alkothatott az erdő életéről és megismerhette szépségeit. Így az ideálista nevelő is gondosan megválogatott anyagon igyekszik megmutatni az értékek megvalósulását. Természetesen az ilyen irányú oktatás kihangsúlyozása még nem egyenlő a gyakorlati ismeretek kizárásával és nem jelenti a természeti jelenségek ismertetésének elhanyagolását sem. De azért a gyakorlati

tárgyaknak nincsen olyan vezérszerepük, mint a hasznossági céloktól befolyásolt naturalista nevelésben: a „hasznos“, mint olyan nem értékesebb része a tantervnek mint a „haszontalan“, sőt ha a haszontalan tudomány elősegíti az élet szellemi értelmének megvalósulását, akkor értékesebb minden hasznosnál.

Tehát az ideális nevelő meg sem kísérli az élet folytatásához szükséges ismeretanyagot a maga teljességében adni, hanem csak az értékek felismerésére vezet és a megvalósításukhoz szükséges lelki diszpozíciók erősítésére törekszik. Ezért *módszerében* kiemelkedő helyet biztosít azoknak az eljárásoknak, amelyek „felszabadítják“ az intelligenciát és a növendéket feladatainak önálló megoldására kényszerítik. Jó példája ennek az az úgynevezett „problémák módszere“, amely legtisztább formájában nem szoktatás, még csak nem is oktatás és mégis értékesen fejleszti az alkotó hajlandóságot. Ebben a módszerben a fő feladat magára a növendékre hárul, habár a nevelő szerepe is lényeges marad. A nevelőnek kell t. i. felfedezni azokat az alkalmakat, amelyek a növendéket önálló kutatásra és feladatok megoldására kényszeríthetik. Így a módszer sokkal inkább a nevelő és a növendék együttműködésén alapul, mint a naturalista nevelésen, ahol a passzív ismeretbefogadásra vezető oktatás és a növendék akaratával szemben működő szoktatás állanak az előtérben. A feladatnak a növendék előtt való megoldása és az eljárásnak X számú ismétlés által való besúlykolása azonban ismeretlen fogalmak az ideálista nevelő előtt.

2. A nevelés célját, anyagát és módszerét, tehát vagy a természet-hez, vagy a természetfelettihez szabják a nevelők. Azonban akár így, akár úgy képzelik is el a valóságot, igen hamar szemben találják magukat a kérdéssel, hogy ez a valóság egység-e, vagy sokság? Erre a kérdésre is sürgősen felelnünk kell, mert ha a mindenséget pluralisztikusnak képzeljük el, nevelésünk egészen más lesz, mint monisztikus univerzum esetén.

Az egyik irány hívei azt tartják, hogy az egyéniség, illetőleg a különbözőség minden létezésnek elsődleges tulajdonsága: csak az létezik, ami nem olyan mint a többi. Leibniz végtelen sok monadja között nincsen kettő amely egyforma volna. Így természetesen minden gyermek is egyéni esetté válik, fejlődését nem általános elvek, hanem egyéni adottságai és tapasztalásának véletlen alakulása döntik el. Természetéből kifolyólag bizonyos hiányérzetekkel, vágyódásokkal bír, amelyek kielégülésre törnek: ezek határozzák meg minden cselekvését és gondolatát, ezek indítják el és vezetik az életúton. Ezeknek az érzeteknek a megszüntetése, a környezettel összhangba hozása lesz a nevelés végső célja. Ezt az elvet alkalmazzák igen nagy mértékben az amerikai nevelés széles területein. Azonban ez az álláspont erősen támadható. Mert ha az egyéniség mindentől különbözne és mindenkitől független lenne, ha minden emberi lélek külön Robinson-sziget lenne, amelyet járhatatlan tenger hullámai választanak el minden más szigettől, akkor ezek a független létezők hogyan tudnának egymással viszonyba lépni? Már pedig ez a viszonyalkotás megvan, példa rá maga a nevelés is, mely nem lehetséges a nevelő és a növendék kapcsolata nélkül. A Leibniz-

féle praestabilita harmónia álláspontjára nem helyezkedhetünk és így el kellene fogadnunk a mechanisztikus felfogást, mely szerint a viszonybalépés a fizikai összetalálkozás eredménye, Viszont így a nevelés csak fizikai jelenséggé válna; a nevelő és a növendék tevékenysége nem lenne egyéb, mint az anyag és a mozgás újabb elosztódása. Ezért meg kell vizsgálnunk, milyen eredményekre jut a nevelő akkor, ha oktató-nevelő tevékenységét a monizmus elvi álláspontjára helyezi az alkalmatlannak bizonyuló pluralizmus helyett?

Ilyenkor feltesszük azt, hogy a világban tapasztalható sokféleség voltaképpen egyetlen valóságnak különféle megnyilvánulási formáit jelenti. Ez a mindent magában foglaló és állandó Abszolút csak részlegesen nyilvánul meg tudásformáinkban, amelyek mintegy ablakok a valóságra: a művészet, a vallás és maga a gondolat is csak egyoldalú és tökéletlen leírása annak a valóságnak, amely ha teljesen feltárulna, csodálatos befejezettségben állana előttünk. A gondolkodás a szellem odisseája, a szellemé, amely sorozatos tévedéseken és ellentmondásokon át talál-gatja útját vissza az Abszolúthoz. Ha ezt feltesszük, könnyen megértjük a — látszólag — független létezők viszonybalépését és könnyen oldjuk fel végső harmóniában a — látszólag — ellentétes jelenségeket is.

A világ mint egység hitének nevelési megnyilvánulásai egészen kézenfekvők. A gyermek is ennek az egységnek a tagja, nem különálló létező, tehát „egénységét“ kisebb mértékben szabad csak érvényesíteni hagyni és egész fejlődését általános elvek szerint kell irányítani. Nem szabad csak egy meghatározott korszak számára nevelni, hanem általánosságban a tér és idő számára. A *tantervet* az örökéletű, klasszikusok műveiből kell összeállítani, akiknek értékét mindig és mindenütt elismerték a történelem folyamán. A *módszer* pedig alkalmazkodjék a közlendő anyag természetéhez.

3. A fenti pontban tárgyalt metafizikai kérdéshez, t. i. hogy a valóság egység-e vagy sokság, szorosan kapcsolódik következő problémánk, amelyet röviden így fogalmazhatunk: sztatikus-e a valóság vagy dinamikus? Az abszolút hívei feltételezhetik azt is, hogy új, előbb még nem létezett dolgok nem merülhetnek fel a semmiségből. Ha látszólag új dolgokkal találkozunk is, azok csak a már régen meglévő valóság új oldalról való megnyilvánulásai, És így az idő járása nem érintheti lényegében a nevelést sem, az változatlan marad az idő folyamán és a változások, amelyeket felfedezni vélünk benne, vagy látszólagosak vagy jelentéktelenek . . . Másrésről azok, akik szerint a létezés alapfeltétele a különbözőség; akik tagadják az Abszolút létezését, azok természetesen nyitva hagyják a kaput a teljesen új dolgok, változások előtt. Az ilyen pluralisták nem hajlandók végső általánosításokba bocsátkozni, mert az idő halad és haladtában olyan új dolgokat hozhat magával, amelyek az általános fogalom átalakítását kívánnák. Egyszóval a végső valóság sem nem örök, sem nem változhatatlan, hanem éppen hozzátartozik a valóság lényegéhez. A világ dinamikus, nem pedig sztatikus, és dinamikus kell, hogy legyen a nevelés is — hirdetik a második felfogás hívei.

A valóság állandó, sztatikus volta alaptételét képezi minden ha-

gyománys metafizikának. Minden materializmus az anyag és az energia megmaradásán, minden idealizmus a szellem örökkévalóságán épül. Ezért a *tradicionlista* gondolkodók minden életmegnyilvánulásban valami „előzetes terv” megvalósulását látják. Egyesek, különösen a német idealizmus nagy nevelői, annyira fejlesztették ezt az elméletet, hogy pontosan megállapították a gyermeki lélek kibontakozásának egyes fázisait, felállítva a kultúrfokok és a rekapituláció ismeretes elméleteit. Az alapgondolat az, hogy minden gyermek fejlődése megismétli az egész emberi faj fejlődését: a kisgyermek hatéves korában „házat épít”, kilenc éves korában „vadászik”, tizenkét éves korától „kalandozik” és így tovább. A nevelés *anyagát* tehát ennek megfelelően állították össze, (a leghíresebb ilyen összeállítás Herbart és Ziller nevéhez fűződik.) Az elmélet sokáig egyeduralkodó volt, de újabb kritikussai kifogásokat hoznak fel ellene. Ha minden gyermek csak fájának tapasztalatait szerzi meg saját tapasztalása során, akkor a nevelő szerepe nem nagyobb, mint a kertészé: ápolja, öntözi, megtámogatja a gondjaira bízott zsenge palántát, de ennél többet nem tehet. És viszont ekkor hogyan kerül gyermek lelkébe a további fejlődés impulzusa?

Ezt a kérdést a pragmatikus gondolkodók szokták felvetni, a hagyományos nevelési rendszer felett gyakorolt kritikáik során. A *pragmatikus* gondolkodás (a görög *prágma*=cselekvés szóból) nem a modern idők találmánya: már a szofisták és maga Sokrates is rendszeresen éltek vele. De rendszerbefoglalása és a szellemi élet egész területére való kiterjesztése a modern időkre maradt. Az elmúlt századforduló táján az amerikai ember, aki a „korlátlan lehetőségek országában” született, azt tapasztalta, hogy körülötte semmi sem állandó, minden változik, növekszik, átalakul, egyszóval dinamikus. Ezért elfordult a multtól és egész lényével a jövő irányában tájékozódott. Számára a jelen megszűnt a mult kupolájának záróköve lenni; inkább alapkő lett, amelyre a jövő még azt építheti, amit akar. Ennek a felfogásnak a rendszerbefoglalása lett azután William James pragmatizmusa, ez az alapja Dewey és Kilpatrick pedagógiájának.

Nyilvánvaló, hogy ha a mindenséget dinamikusan fogjuk fel, akkor minden egyes ember jövőjében fel kell tételeznünk olyan helyzeteket, olyan problémákat, amelyek a maguk egészében teljesen újak, „először merülnek fel” a semmiből. Ezeket a problémákat pedig csak iniciatívával, eredetiséggel, találékonysággal lehet megoldani. Ezért az iskola feladatai között a tartalmi képzés erősen háttérbe szorul és rovására megnő a formai képzés szerepe: nem egynéhány hagyományos tudomány közlése lesz a fontos, hanem az alkotó lelki diszpozíciók fejlesztése. Az orthodox pragmatikus iskolának nincsen is a szó európai értelmében vett *tananyaga*, csak *módszere* van, az u. n. *project* vagy *problem method*. Az iskolai időt olyan feladatok töltik ki, amelyeket a tanulók maguk is őszintén kívánnak megoldani, amiket lehetőleg maguk vetettek fel, amelyek mellékesen magukkal hozzák némely elengedhetetlenül szükséges diszciplína (pl. olvasás, számolás, idegen nyelv) megszerzését is és amik végül újabb érdekes problémákra vezetnek. Például az egyik tanulónak az agyában felmerül a kérdés, hogy hogyan

is táplálkozik New York, a maga sokmilliós tömegével és láthatóan minden élelmiszertermelés nélkül? A tanító közli az osztállyal, hogy hol van a legfőbb élelmiszer-csarnok, a tanulók pedig közösen levelet fogalmaznak a csarnoki igazgatóságnak, engedélyt kérve az üzem megtekintésére. A kedvező válasz után felkerekednek és megvizsgálják mindent, a hűtőházaktól az elosztófülkékig; látják a vonatokat, amik hozzák az árut; látnak térképeket, amelyek a termelőhelyeket mutatják. Hazatérve, napokig csak ezzel foglalkoznak, a rajzkészségű gyermekek térképeket gyártanak, a fizikus elmagyarázza a hűtőberendezést és így tovább. Az eredményeket közösen megbeszélik és mindenki jegyzeteket készít magának. Az ilyen tanítás erősen alkalomszerű, a tudásanyag rendszeres felépítésére kevésbé alkalmas, de a „lelki rugalmasságot” és az alkotó hajlandóságot kiválóan fejleszti. A nevelő maga egyre jobban a háttérbe vonul és a kísérletezést növendékeire hagyja, akik lassanként megszokják, hogy új helyzetekben önmaguknak kell a megoldást megtalálniuk.

Azonban, ha végiggondoljuk az elmondottakat, valószínűleg arra az eredményre jutunk, hogy a tisztán dinamikus világmagyarázat önmagában éppen úgy nem elegendő a nevelés irányítására, mint a tisztán sztatikus metafizika. Mert ha semmi sem ismétlődne, akkor semmit sem lehetne előre feltételezni, ha pedig nem tudom előre feltételezni, hogy növendékeim mit fog cselekedni, akkor bele sem foghatok a nevelésébe. Másrészt pedig, ha soha nem változna semmi, ha mindig minden maradna régiben, akkor is képtelenség volna a nevelés. A szó maga elveszítené az értelmét, mert nevelni annyit tesz, mint változásokat előidézni a növendékben. Tehát a megoldást itt is, mint annyiszor, az arany középuton kell keresnünk és nevelésünket olyan metafizikára kell felépítenünk, amely egyaránt számot vet változással és változatlansággal is.

4. Sorrendben utolsó, de azért az eddigiekkel egyenlő fontosságú a nevelési determinizmus vagy indeterminizmus kérdése, amelyet legalkalmasabban az előző pontban ismertetett megfontolásokhoz kapcsolva vethetünk fel. Láttuk, hogy sem az abszolút sztatikus, sem az abszolút dinamikus univerzumban nincsen hely a nevelő számára, sőt a növendék maga is csak rajta kívül álló tényező — az egyik esetben öröklése, a másik esetben környezete — jómagával tehetetlen játékszerévé válik. Felmerül hát a kérdés, hogy a szabadság benne van-e egyáltalában a dolgok végső szövedékében? Van-e a nevelőnek, vagy a növendéknek akarata, amely nemcsak látszólag, hanem valószínűleg is igazgatja cselekvését?

A determinizmus igen hatásos okfejtéssel érvel a saját álláspontja mellett, amelyet az ok és az okozat viszonyára, az elégséges ok elvére épít fel. Vegyünk például akármilyen gyermeki tevékenységet, iskolában vagy azon kívül: mi bírta rá a gyermeket? Bizonyval valami megelőző esemény, azt pedig ismét valami megelőző dolog idézte fel és így tovább. Hogyha mindezeket a megelőző eseményeket fel tudjuk majd kutatni, tisztán látjuk majd a gyermek cselekedeteinek összes lelki rugóit. Micsoda távlat nyílik ezzel a nevelés előtt! Az indeterminizmus barátai

azonban úgy vélik, hogy a szabadság feláldozása túlnagy áldozat még a legrózsásabb jövő érdekében is, és ezért felállítják elméleteiket a szabadság természetét illetőleg, amelyek a szerint különböznek, hogy az elmélkedők sztatikus vagy dinamikus módon magyarázzák a világot.

Akik számára a valóság változatlan és örök, azok az akaratnak transzcendentális szabadsága mellett törnek lándzsát. Minthogy a múlt, jelen és jövő is egyaránt az örökkévalóság részei, a szabadságot csak olyan akarat biztosíthatja, amely tülemelkedik az ok és az okozat szféráján, transzcendens. E szerint az egyén maga is eredetileg energiaforrás, egy eredeti ok, öntevékeny, önirányító, önmagát meghatározó, „saját sorsának kovácsa”. Meg tudja szakítani az okok és okozatok láncolatát. Ez az Istenadta szabadsága lesz éppen létezésének alaptulajdonsága. ... Akik számára a valóság alaptulajdonsága a változás, azok viszont nem úgy fogják fel a szabadságot, mint őseredeti adottságot, hanem mint valamit, amit meg kell szerezni, ki kell harcolni. A világ egyes változásai eléggé rendszeresen állanak be, szinte előre megjósolhatók; ezekről elmondhatjuk, hogy előre meg vannak határozva. Más változások viszont már kevésbé szabályszerűek: ezek független változók találkozásainak eredményei; mint például minden egyes gyermek esetében öröklött tulajdonságainak és környezetének találkozása egyszeri eredményre vezet, amelyet egyéniségnek mondunk s amelynek előzetes meghatározása — jól tudjuk — a lehetetlenséggel határos. Az ilyen, kevésbé szabályszerű változásokban vesz részt, mint egyik „elem”, az emberi akarat, amely bizonyos szabadsággal formálja a többi elemeket. Láthatjuk tehát, hogy egyik elmélet sem beszél abszolút szabad akaratról. Egyik esetben befolyásolja az akaratot az, hogy előre meghatározott végzetének beteljesedése, vagy be nem teljesedése között válogathat. A másik esetben a többi „elemek” részvétele a változások előidézésében az a tényező, amely határt szab az emberi akarat érvényesülésének. De mindkét esetben szabad a választás a jó és a rossz, a kötelesség teljesítése és a hiba elkövetése között.

Ha a nevelő konzekvensen végig gondolja az akarat legalább részleges szabadságának tanát, kénytelen bevallani önmaga előtt, hogy végső elemzésben minden nevelés csak mint önnevelés lehetséges. Ha a növendék szabadon választhat azok között az indító okok között, amelyek cselekvésre ösztönzik, akkor szabadon elfogadhatja, vagy elvetheti nevelőjének tanítását is. Sem a nevelő, sem senki más nem tudja nevelni, ha azt ő maga nem akarja. És így, ha egy szép napon a növendék tudatosan szembe helyezkedik nevelőjével, a felelősség a növendéken nyugszik, ami megnyugtató érzés a nevelőre nézve. Természetesen nem szabad minden esetben, amikor nevelői fáradozása kudarcot vall, e mögé a kényelmes elmélet mögé menekülnie, hanem előbb alaposan meg kell vizsgálnia saját magát, hogy mennyiben felelt meg a rábízott feladatnak, mennyiben adta a legjobbat, amelyre képes? Csak ha ez a lelkiismeret jó eredménnyel járt, csak akkor szabadul fel a nevelői felelősség alól.

5. Fejtegetéseinket azzal kezdtük, hogy a metafizikai állásfoglalás különbözősége milyen mélyreható nevelési vitákat eredményezhet.

Nem lévén szándékunkban csak egy újabb vitát előidézni, igyekeztünk távolmaradni a szubjektív kritikáktól és minden kérdést megpróbáltunk mindkét oldaláról megvilágítani. Innen az antitetikus tárgyalási mód. Hogyha egyik nézet több helyet kapott, mint a másik, az az idevágó irodalom terjedelmesebb voltának, nem pedig a szerző egyéni előítéleteinek folyománya; ugyanígy nem jelent értékelési sorrendet a tárgyalás sorrendje sem. E szerény sorok egyetlen célja, hogy felhívják ismét a figyelmet a metafizika és a nevelés kapcsolatára.

Jegyzet. A naturalista neveléstan klasszikusa Herbert Spencer: *Educationja*, amely magyarul is megjelent; az újabbak közül Bertrand Russell, Percy Nunn és Thomas Eaton foglalták össze a legtömörebben. Az ideáлизmust tárgyaló munkák száma óriási: a legújabbak között van Giovanni Gentile könyve a nevelés reformjáról, valamint Herman Horne: *The Democratic Philosophy of Education*. (1935.) A pluralizmus alapvetését William James adta meg: *A Pluralistic Universe* c. munkájában, (1909.) Ugyan ő a szellemi atyja a pragmatizmusnak is: *Pragmatism*, (1908.) amelynek nevelési konzekvenciáit John Dewey vonta le, *Education and Democracy* c. nagyhatalású könyvében (1916.) Az ő tanítványa, és az új nevelés methodikusa W. H. Kilpatrick, (*Foundations of Method*, 1925.)

Dr. Berg Pál.

IRODALOM.

Imre Sándor: Széchenyi. (Születésének 150. évfordulójára.) Kiadta a Magyarországi Református Egyház Egyetemes Konventje. Budapest, 1941. 53. oldal.

Nehéz erről a füzetkéről ismertetést írunk: olyan lényegretapintóan, tömören és világosan rajzolja meg Széchenyi szellemvilágát és jelentőségét, hogy tulajdonképpen minden sorát idéznünk kellene. Így csak az tud a nagy magyar génuszról írni, akiben évtizedek óta él minden eszménye, törekvése, lelki vívódása. Imre Sándor számára Széchenyi valóban élő valóság, nem a múlté, hanem a jövőé, mert saját gondolati rendszere továbbépíti, érvényesíti és megvalósítja a legnagyobb magyar annyi ma is mélységesen időszerű célkitűzését. — De éppen mert olyan, tömören és világosan felidezi e kis füzelecske Széchenyi alakját és művét, kiválóan alkalmas arra, hogy megismertesse azokkal, akik számára a Széchenyi — név csak a múlt egyik dicső, de szoborrá merevedett nagy magyar hőseit jelenti.

Imre Sándor a következő fejezetekben foglalja össze Széchenyi jelentőségét:

1. Széchenyi nem a múlté, 2. Széchenyi hivatása. 3. Széchenyi tevékenysége és 3. Széchenyi és a mai ifjúság.

Már a bevezető sorok megérezkeltetik, mennyire élő ma is Széchenyi eszméi világa. Hisz ő azt a gondolatot személyesítette meg, hogy a nemzetért való munka örök feladat, pihenést nem enged, „mert ha csak egy nemzedék nem haladna előre, az ellankadásból megállás, a megállásból hanyatlás lenne, a hanyatlás pedig pusztulást jelent, — s nemzetért való munka a közösség munkája azaz a nemzet minden egyes tagjáé.” Így tulajdonképpen Széchenyi törekvéseinek mindannyiunkban tovább kellene élniök, minden magyarban; mindannyiunk számára élő valósággként kell hatnia az ő tevékenységének s csak akkor nevezhetnők mindazt, amit ő gondolt és tett „múlt”-nak, ha elmondhatnók, „hogy számunkra ezek a tanítások feleslegesek és é kívánságok nálunk már idejüket multák s amíg nem cáfolhatunk meg egyebet is, amit száz évvel ezelőtt elődeinknek szemére vetett.” Vajjon elmondhatjuk-e ezt: